UNIVERSIDAD DE GRANADA

READ-COM

EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

1. INTRODUCCIÓN

El marco legal educativo por el que se rige la Ciudad Autónoma de Melilla, como provincia española, es idéntico al establecido a nivel nacional, que, en el caso de Educación Infantil, etapa no obligatoria, es la LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, habida cuenta de que la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) ni la derogó para esta etapa ni la modificó, así como su concretización en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. La regulación del currículo se prescribe por la Orden ECI 3960/2007, de 19 de diciembre, dictada para territorios dependientes del Ministerio de Educación y Formación Personal, dado que Melilla es un territorio sin competencias educativas transferidas.

Melilla, ciudad de 84 487 (según datos del INE a 1 de enero de 2019), cuenta con una elevada densidad de población, muy por encima de la media española y de la Unión Europea y ello se traduce en una ocupación de aulas de Educación Infantil del 100% para el segundo ciclo con una ratio de 28.7, la más alta de las comunidades españolas, conforme a lo recogido en la adenda, para Ceuta y Melilla, del *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo* (Consejo Escolar del Estado, 2019).

Otro rasgo distintivo de este enclave geográfico es su diversidad cultural, seña de identidad de la población de origen europeo, bereber, hindú, gitano y judío que la habita. Esta diversidad cultural lleva consigo una diversidad lingüística ya que las lenguas madres son totalmente diferentes: español, tamazight, hindi, caló y haquitía, respectivamente. Si bien estas tres últimas no están tan extendidas y presentes en las correspondientes comunidades de habla, las dos primeras sí

forman parte de la realidad lingüística de los dos colectivos mayoritarios, produciéndose transferencias e interferencias características del fenómeno lingüístico de lenguas en contacto, lo que provoca que el español evolucione de forma distinta (Marín Ortega y Molina-García, en prensa). El *tamazight*, en la variante *tarifit*, lengua bereber de los antiguos pobladores del norte de África sin raíces comunes con la lengua o dialectos árabes, es la lengua no oficial pero sí familiar y en situación de diglosia, del 45%, aproximadamente, de la población de origen bereber que caracteriza y determina la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua, al ser la lengua vehicular en los centros educativos.

También es significativa su consideración puesto que es posible que los niños y niñas tamazight hablantes escolarizados no tengan competencia lingüística en español y/o que sus familias tampoco o no la suficiente y, por tanto, no puedan proporcionar ayuda desde la esfera doméstica cuya relevancia está ampliamente demostrada (Molina-García, 2007, Molina-García y Gómez Villalba, 2010, Molina-García, 2011, Munita, 2014, Del Moral Barrigüete y Molina-García, 2018).

Esta es, precisamente, la dificultad mayor a la que se enfrentan los docentes y, por ello, las autoridades competentes (convenio entre la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional y Consejería de Economía y Políticas Sociales de la ciudad) articulan vías para dotar de un refuerzo complementario mediante un Programa de Inmersión Lingüística dirigido a Educación Infantil que se imparte en los tres cursos del segundo ciclo, con énfasis en los dos primeros, a cargo de especialistas en Audición y Lenguaje, en coordinación con los maestros tutores. Todo ello, previo informe del equipo de orientación de cada centro y el consentimiento de los padres.

Por otra parte, distintas ONG (*Save the children* y *Movimiento por la Paz*) organizan talleres en las dependencias de los colegios, fuera de la jornada lectiva, para prestar atención en esta línea a los niños y niñas que acuden de forma voluntaria pero aconsejados por los equipos directivos de los centros.

Todas estas circunstancias han de ser tenidas en cuenta en el ámbito educativo en general, y en el presente informe en particular, pues confieren unas circunstancias específicas al desarrollo de la Educación en la Ciudad Autónoma de Melilla.

1.1 DESCRIPCIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Se seleccionó una muestra de 19 maestros de la primera infancia de Melilla. Todos los participantes son mujeres. En cuanto a la edad, el 50% de ellos tienen entre 36 y 45 años, el 22.2% entre 46 y 55 años, el 11.1% entre 26 y 35 años y el 16.7% mayores de 55 años.

Con respecto a los años de experiencia, la mayoría tiene entre 16 y 20 años (44.4%) y encontramos solo 5.6% entre 21 y 25. Pero si se tienen en cuenta los años de docencia en la etapa de Infantil, predominan aquellas maestras que llevan entre 11 y 15 años en esta etapa (50%), seguidas por las que acumulan entre 16 y 20 años en Infantil (22.3%), esto asegura que un gran número de profesionales encuestadas conoce el desempeño docente para estas edades tempranas, aparte de que todas ellas son especialistas en esta etapa de Ed. Infantil, aunque el 38.9% ejerza de profesora de apoyo en la etapa y no tutorice ningún curso en la actualidad.

Un 27.8% de estas maestras posee otras especialidades docentes, entre ellas, la más numerosa es la de Lenguas extranjeras (16,7%), el resto se reparte por igual entre Pedagogía terapéutica y Música (5.6% cada una).

Por otra parte, los cursos que tutorizan son variados, encontramos desde un 22.2% que lo hace a alumnos de 0 y de 4 años, pero el número mayor está con alumnos de 5 años (38.9%) y el menor con 3 años (16.7%).

En relación con el tipo de centro donde se ubican los docentes participantes, la mayoría son centros públicos (88,9%) y una minoría en centros privados (11,1%). El 11,1% de los docentes trabajan en centros bilingües y el 11,1% también en centros de compensación educativa.

Considerando la importancia que tiene la formación continua de los profesionales de la enseñanza, se les pidió a los docentes de Infantil que señalaran el número de acciones formativas relacionadas con la competencia lingüística que habían realizado en los últimos 5 años: destacaron los que hicieron entre una y tres acciones (61.1%), seguidos por los que realizaron entre cuatro y seis (22.2%) y, lo más preocupante, 16.7% de los participantes respondió no haber realizado ninguna.

Sorprende este último porcentaje dadas las dificultades en competencias comunicativas, entre ellas la lingüística, que tiene el alumnado de Melilla, sea por su desconocimiento del español sea por sus características socioeconómicas y

culturales, entre las que se encuentra la falta de motivación hacia aspectos educativos. Por estas razones, es muy importante la formación en competencia lingüística del profesorado de Infantil para iniciar al alumnado en el conocimiento de la lengua española, lo que repercutirá en desarrollo educativo e, incluso, en su formación integral como persona.

Los maestros usan una metodología ecléctica de las diversas metodologías para el aprendizaje de la lectura, ya que indican que usan más de una de ellas (ver Figura 1). Así, el más frecuente es el método mixto (61,1%) y el último es el método silábico (5,6%).

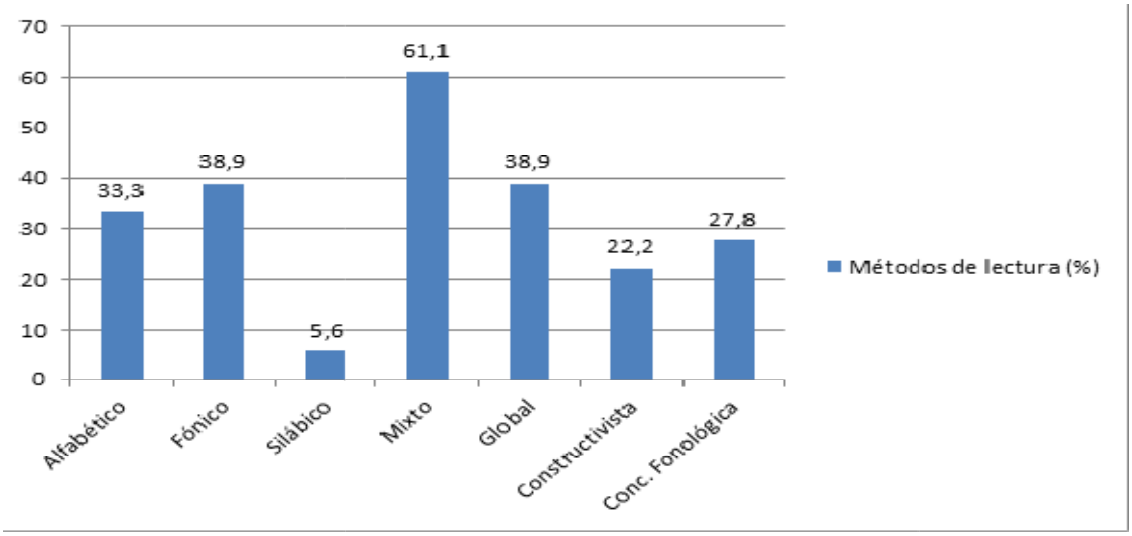

Figura 1. *Metodologías para el aprendizaje de la lectura.*

En cuanto a las dificultades prácticas encontradas en la lectura, se deben principalmente a la comprensión oral y escrita que desarrollan los estudiantes (esto se indica en un 72,2% y un 50% del personal docente con respecto a cada uno), seguido de aspectos relacionados con la técnica de lectura (22,2%) y mejorar el gusto por la lectura (11,1%).

Para promover la lectura, en la Figura 2 se presentan los materiales que utilizan en la mayoría de los casos. En clase, tienen los materiales producidos por los alumnos en la biblioteca del aula (100%), seguidos de la lectura de libros de texto (88,9%), los menos utilizados son los libros que traen de casa (27,8%).

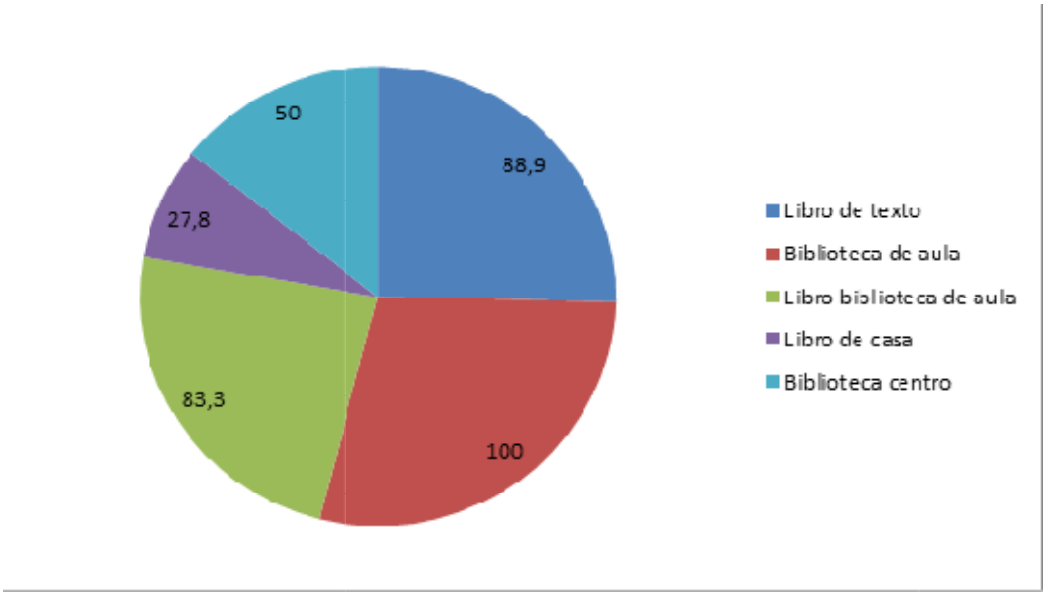

Figura 2. *Recursos para promover la lectura (%)*

El 94.4% de los maestros indica que en su centro, los maestros establecen medidas para promover el acceso a la lectura, tanto en la escuela como en la familia, para proporcionar un ambiente que aliente e invite a los niños a leer en ambos contextos. El 55% indica haber estado en centros con prácticas innovadoras y el 38,9% haber participado en proyectos institucionales o administrativos relacionados con la enseñanza de la lectura. El 27.8% informa que en el centro donde trabajaban o han trabajado, hay un método de lectura prescrito por la escuela.

Acerca de las acciones coordinadas entre la etapa de Educación Infantil y el primer curso de Educación Primaria del mismo centro con el fin de favorecer el aprendizaje lector, la Tabla 1 refleja la variedad de acciones tomadas, obsérvese cómo destacan las encaminadas a desarrollar proyectos en común (acción 1) con todos los elementos susceptibles de trabajar en cualquier acción o propuesta didáctica (acción 2).

Tabla 1

Acciones de coordinación entre las etapas de Infantil y Primaria en el mismo curso

Acción	Porcentaje de afirmaciones
1. Diseñamos proyectos y materiales curriculares basados en líneas de acción conjunta.	72.2
2. Compartimos objetivos, metodología de trabajo, agrupamientos, rutinas, evaluación y recursos.	72.2

3. Planificamos reuniones periódicas a lo largo del curso para unificar criterios y actuaciones entre ambas etapas.	55.6
4. Intercambiamos experiencias lectoras de unos niveles con otros.	66.7
5. Realizamos actividades compartidas entre el alumnado de ambos niveles (apadrinamiento lector, visitas al aula y dependencias, compartir el recreo o las asambleas en clase, contar experiencias el alumnado de 1.º al de 5 años).	44.4

1.2 DESCRIPCIÓN DE LAS FAMILIAS

La muestra está compuesta por 101 familias de estudiantes matriculados en la etapa de Educación Infantil en centros educativos de la ciudad de Melilla..

Para comprender mejor la naturaleza de los resultados, se describen las características de las familias participantes. El 87% de las familias son familias biparentales, mientras que el 13% son familias monoparentales. En cuanto al número de miembros de la unidad familiar, las respuestas son variadas, siendo más numerosas las familias que tiene dos hijos (39.3%), seguidas por las que solo tienen uno (24.6%); el 23% es familia numerosa general con tres hijos y el 13.1% con cuatro niños. Además, la mayor parte de las familias que han participado en el estudio, 90.3%, tienen a sus hijos en el curso de Infantil de 5 años (con 5 y 6 años ya cumplidos), por lo que se les supone que pueden tener mayor experiencia familiar con la lectura en edades tempranas.

La nacionalidad de los padres se puede encontrar en la Figura 3. . La mayoría de los progenitores son españoles, independientemente del grupo cultural de origen. Dada la cercanía de Melilla con el Reino de Marruecos, no es difícil encontrar padres de alumnos que tienen la nacionalidad marroquí aunque residan en la ciudad, en este caso encontramos porcentajes pequeños, algo más alto entre las madres. Es muy habitual que españoles melillenses de origen bereber tengan familia marroquí y su contacto es constante, suelen visitarse muy a menudo e incluso, padres de Melilla tienen una segunda residencia en territorio marroquí, esto hace que el flujo de ciudadanos bereberes de uno y otro país sea frecuente. Encontramos un solo caso de una madre con nacionalidad argentina, como refleja el gráfico.

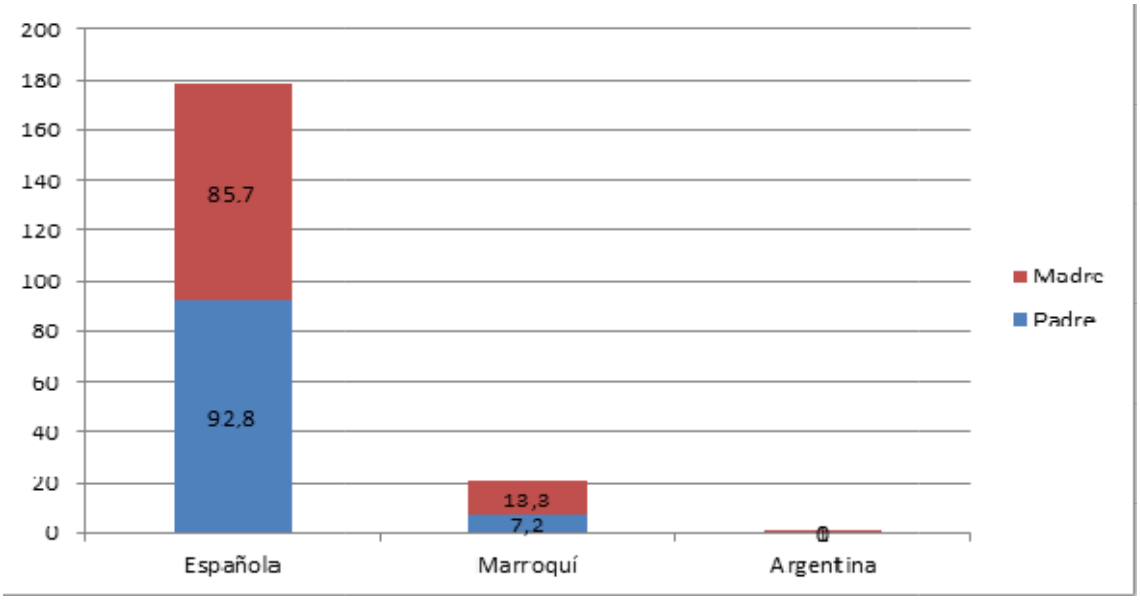

Figure 3. *Nacionalidad de los padres (%)*

Cuando se le preguntó sobre la lengua materna, resulta interesante destacar que 91.1% de las familias señalan la lengua española, aunque el origen cultural de muchas de ellas sea bereber, cuya lengua materna características es el *tamazight,* señalado solo por un 5.9% de la muestra, junto a 2% que tiene el árabe y 1% de habla portuguesa.

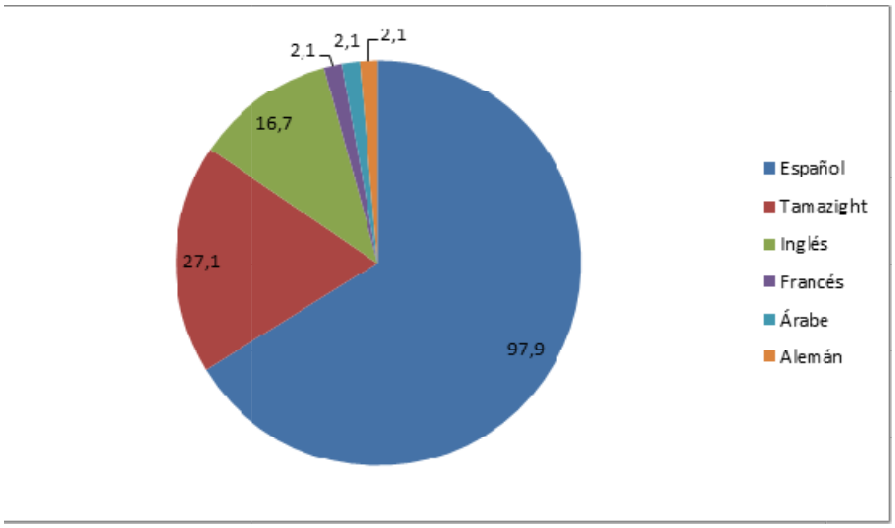

Figure 4. *Lenguas habladas en el hogar (%)*

Aparte de estas lenguas maternas, se les pidió a las familias que informaran si en casa se habla alguna otra lengua, los resultados se reflejan en la Figura 4. aparte de la lengua oficial (español) y la otra predominante de la ciudad (*tamazight*), destaca la lengua inglesa sobre el resto, lengua extranjera en Melilla, pero ampliamente

difundida en el ámbito escolar, en el que muchos centros educativos son bilingües español-inglés.

De todas estas lenguas señaladas por las familias, el nivel de cada una, exceptuando la oficial, se muestra en la Figura 5. Obsérvese como destaca con nivel más alto la segunda lengua de la ciudad, el *tamazight*, señalado por el 38.3% de las familias. Le sigue el inglés, pero con niveles bajo y medio (40.4% y 38.3% respectivamente).

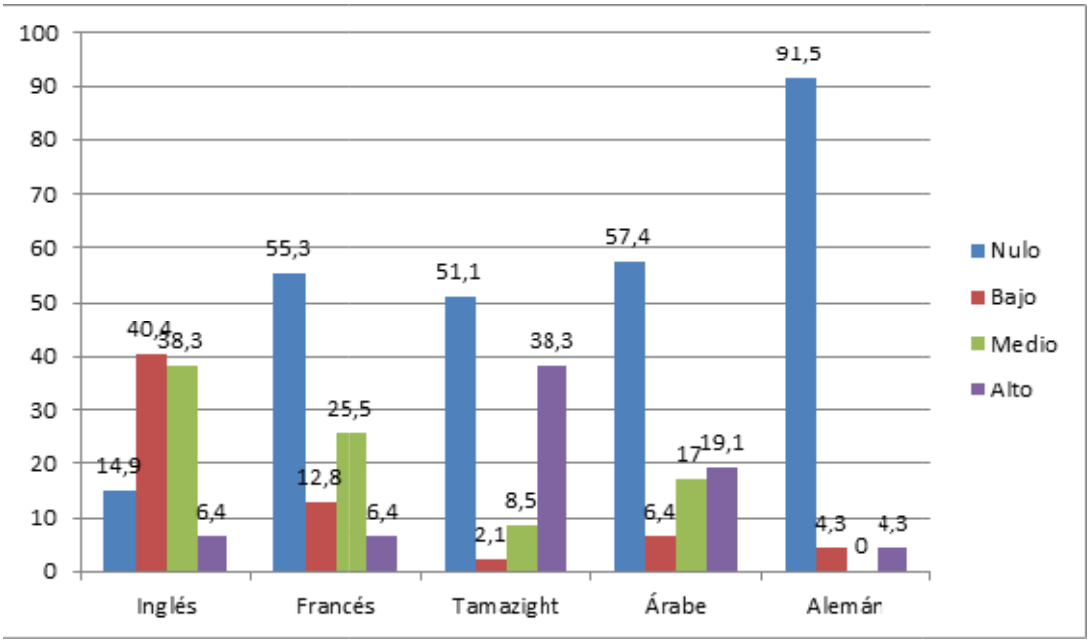

Figura 5. *Nivel de idiomas de las familias (%)*

En cuanto a la ocupación de las madres, son más numerosas las que trabajan fuera del hogar (52.1%), les siguen las que se dedican a trabajo doméstico (33.8%) y 14.1% señalan que están desempleadas. La profesión que predomina en ellas es la docente (60.9%), seguida muy de lejos por las pertenecientes a las fuerzas de seguridad (17.4%). El resto de profesiones de las madres trabajadoras es muy diverso (atención al público, sanitarias, empresarias, comerciantes…).

Respecto a los padres, ninguno señala que trabaja en el hogar, el 89.9% están en activo, 8.7% está parado y solo el 1.4% está jubilado. Igual que ocurre con las madres, sus profesiones son muy variadas, destacando las relacionadas con las fuerzas de seguridad (58.5%), seguidas por las del sector empresarial (11.3%).

En lo que concierne a la formación académica de los progenitores, la Figura 6 contrasta la de madres y padres, es de destacar que son las madres las que tienen un

nivel académico más alto, predominan las universitarias (46.4%) frente a los padres con esa misma formación (37%). El porcentaje de los que tienen estudios secundarios es muy similar, en cambio, son más madres las que no tienen estudios.

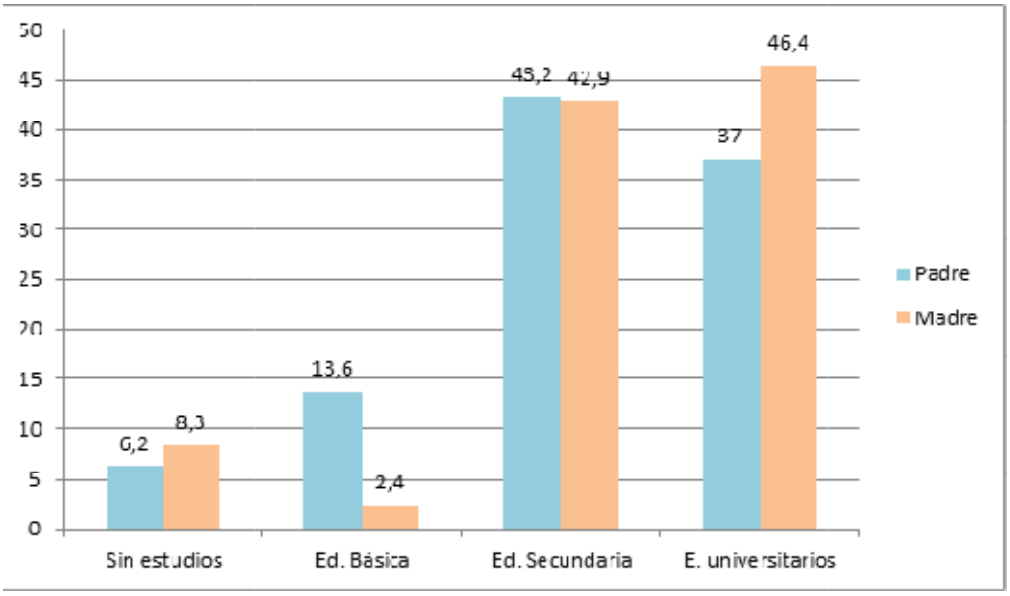

Figura 6. *Nivel educativo de los padres (%)*

Además de todos estos datos sociodemográficos, interesaba conocer en este proyecto las preferencias y hábitos lectores de las familias de alumnos que cursan la etapa de Infantil. el 57.6% de los padres señala que en casa se lee en el formato del papel, mientras que el 42.4% opta por el electrónico. Entre esta última opción, el medio más utilizado es el teléfono móvil (41.6%), seguido por la tableta (39.6%) y, por último, el ordenador (17.8%). La motivación lectora de los padres se distribuye de forma parecida y de mayor a menor elección entre la lectura necesaria para actividades del hogar, como la de instrucciones o recetas de cocina, (57.4%), la realizada por diversión y disfrute (47.5%), por razones laborales (40.6%) y, en último lugar, por estudio (30.7%).

Los tipos de lectura del hogar también fueron preguntados a las familias, en la Tabla 2 se reflejan las distintas lecturas y su formato preferido.

Tabla 2.

Formato preferido según el tipo de lectura

Lectura	N/A	No leen	Papel	Electrónico
Libros de consulta o de apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios, manuales...).	11.8	17.19	22.4	48.7
Libros de lectura (novelas, relatos, poemas, cómics...).	15.8	50	10.5	23.7
Prensa diaria (periódicos).	17.1	19.7	48.7	14.5
Revistas especializadas (QUO, National Geographic…).	43.4	13.2	31.6	11.8
Revistas no especializadas (información sobre famosos, programación televisiva...).	56.6	9.2	27.6	6.6

2. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA EN EL APRENDIZAJE DE LECTURA

Los docentes de la etapa de Educación Infantil emplean una amplia variedad de métodos para trabajar la lectoescritura, aunque, como se deduce de los resultados que aportamos en este apartado, los aplican de una forma ecléctica con el fin de aprovechar las ventajas de cada uno de ellos. También esto permite afianzar la fonética de las unidades lingüísticas y crear la conciencia fonológica precisa (mediante métodos sintéticos) para los niños y niñas cuya lengua materna no es el español, así como un vocabulario significativo y mecanismos de creación y de apoyo necesarios, al igual que el empleo de los distintos lenguajes (incluido el icónico) para conocer mejor el idioma como segunda lengua y lengua vehicular para conseguir la competencia comunicativa (con métodos analíticos, globales, mixtos o de perspectiva constructivista). En torno a este uso gira también la selección de principios metodológicos, organización de las actividades y recursos así como su forma de evaluación.

2.1. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA

En la Tabla 3 se recogen los rasgos que caracterizan el método alfabético y la frecuencia de uso por parte de los docentes. Entre ellos destaca el hecho de que, *casi siempre o siempre,* la lectura y escritura sean enseñados de forma simultánea así como el empleo de recursos lúdicos y variados para el aprendizaje de las letras (ambos con un 94.4%), así como que no se siga *nunca o pocas veces,* un orden alfabético para trabajarlas (61.1%). Por otra parte, el procedimiento es combinar consonantes y vocales para formar sílabas (directas, inversas y mixtas) y después crear palabras y oraciones para el 77.8% de la muestra.

Tabla 3.
Método alfabético que utilizan los docentes en sus aulas

Método Alfabético	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
01. Sigo el orden alfabético para el aprendizaje de la lectura.	61.1%	22.2%	16.7%
02. Cada letra se estudia pronunciando su nombre	5.6%	27.8%	66.7%
38.El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura se ejercitan simultáneamente	0%	5.6%	94.4%
20. Una vez que el alumno ha aprendido el alfabeto, combino consonantes con vocales para elaborar primero silabas directas, después inversas y por último, silabas mixtas	5.6%	16.7%	77.8%
50. Combino silabas para crear palabras y luego oraciones.	5.6%	16.7%	77.8%
52. Para el aprendizaje de las letras utilizo recursos como juegos de cartas, letras móviles, correspondencia icónica…	0%	5.6%	94.4%

En la Tabla 4, se muestran los rasgos que caracterizan el método fónico y la frecuencia de uso por parte de los docentes. Una amplia mayoría prefiere que la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura se realicen de forma simultánea (94.4%) y el procedimiento es, en general, comenzar, en orden, por el sonido de las vocales, diptongos y consonantes (83.3%) para luego crear palabras y oraciones

(77.8%). También, un 72.2% asegura acompañar, *casi siempre o siempre,* el sonido de los fonemas con onomatopeyas, gestos y/o movimientos kinestésicos.

Tabla 4.

Método fónico que utilizan los docentes en sus aulas

Método Fónico	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
18. Comienzo por la enseñanza del aprendizaje del sonido de las vocales, después los sonidos de los diptongos (dos vocales juntas) y, por último, el sonido de las consonantes.	5.6%	11.1%	83.3%
39. Combino el sonido de los fonemas con onomatopeyas, gestos y/o kinestésicos.	0%	27.8%	72.2%
03.El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura se ejercitan simultáneamente.	0%	5.6%	94.4%
19. Combino sílabas para crear palabras y luego oraciones.	5.6%	16.7%	77.8%

En la Tabla 5 se presentan los rasgos que definen el método silábico y la frecuencia de utilización por los docentes. Todos confirman que comienzan, *casi siempre o siempre,* por el aprendizaje de las vocales simultaneando sonido y grafía, una amplia mayoría (88.9%) con la combinación de consonantes y vocales para formar sílabas y luego unidades lingüísticas con significado y más de la mitad de la muestra (66.7%) por las sílabas directas, trabadas, inversas y mixtas. Sin embargo, destaca que el 94.4% manifiesta trabajar, *algunas veces,* las consonantes en combinación con cada vocal.

Tabla 5.

Método silábico que utilizan los docents en sus aulas

Método Silábico	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
40. Comienzo por el aprendizaje de las vocales simultaneando su sonido y su grafía.	0%	0%	100.0%

03. El alumnado aprende a combinar las consonantes del abecedario por cada una de las vocales (ta-te-ti-to-tu…).	5.6%	94.4%	0%
46. El alumnado comienza su aprendizaje con las sílabas directas, después las trabadas, las inversas y, finalmente, las sílabas mixtas (diptongos y trabadas).	16.7%	16.7%	66.7%
04. El alumnado empieza combinando consonantes con vocales (sílabas) y después se introduce las unidades lingüísticas con significado (palabras, frases…).	5.6%	5.6%	88.9%
49. Realizo actividades en las que se puede añadir y/o suprimir sílabas.	22.2%	22.2%	55.6%

En la Tabla 6 se exponen las características principales del método mixto y la frecuencia de utilización por parte de los docentes. Todas ellas son utilizadas por una amplia mayoría *casi siempre o siempre,* destacando la presentación de las letras en orden alfabético mediante palabras, acompañadas de una imagen, que las tengan en posición inicial y la presentación de palabras y letras, de forma simultánea, para que sean reconocidas (ambas opciones con un 94.4%).

Tabla 6.

Método Mixto que utilizan los docentes en sus aulas

Método Mixto	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
05. El alumnado aprende las letras presentando una palabra cuya inicial es la que se está aprendiendo (se muestran por orden alfabético), acompañada de su ilustración.	5.6%	0%	94.4%
06. Para comprender el sonido de cada letra usamos ejemplos onomatopéyicos (p.e. para la letra “s” usamos el sonido del viento “sss”).	16.7%	5.6%	77.8%
17. El alumnado conoce sílabas a partir del análisis de una palabra que la contenga.	5.6%	11.1%	83.3%
28. Enseño la sílaba como una parte de la palabra.	0%	11.1%	88.9%
41. Muestro las palabras a la vez que las letras para que el alumnado pueda reconocer palabras y letras.	0%	5.6%	94.4%

En la Tabla 7 pueden verse las características del método global y su frecuencia de uso por parte de los docentes de Educación Infantil. Todas estas características son utilizadas *casi siempre o siempre* por los maestros, en una amplia mayoría, aunque destacan el refuerzo de la entonación de los cuentos y el ritmo de las canciones, al igual que la propuesta de situaciones para fomentar la creatividad entre el alumnado (ambas con un 100%).

Tabla 7.
Método Global que utilizan los docentes en sus aulas

Método Global	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
29. Presento diversas palabras y oraciones que hacen referencia a los elementos que les rodean y forman parte de su entorno y rutinas diarias.	0%	5.6%	94.4%
48. Inicio el primer contacto con la escritura de palabras y frases, trabajando con ellas la grafomotricidad.	11.1%	16.7%	72.2%
27. Hago actividades de identificación de sílabas en el conjunto de la palabra.	0%	5.6%	94.4%
37. Realizo tareas para reconocer los fonemas aislados de la palabra.	5.6%	16.7%	77.8%
07.Refuerzo el ámbito lingüístico con vocabulario, estructuras gramaticales, orden de las palabras…	0%	11.1%	88.9%
08.El alumnado identifica y reconoce textos lúdicos (cuentos, canciones…).	5.6%	11.1%	83.3%
16.Refuerzo la entonación propia de los cuentos, así como el ritmo en las canciones.	0%	0%	100%
45.Propongo situaciones que favorezcan la creatividad del alumnado.	0%	0%	100%
24.Presento textos para ayudar al alumnado a comprender las palabras y las oraciones, de forma que estos sean capaces de asimilar y comprender lo que está leyendo.	16.7%	16.7%	66.7%
15.Parto de los conocimientos previos que tiene el alumnado en relación con el sentido y la funcionalidad del aprendizaje del lenguaje escrito.	0%	16.7%	83.3%

33.Se relacionan las tareas propias del lenguaje escrito con el desarrollo del lenguaje oral.	0%	11.1%	88.9%

En la Tabla 8 se recogen los rasgos que definen el método constructivista y la frecuencia de uso por parte de los docentes de esta etapa. Todas estos rasgos son utilizados *casi siempre o siempre* por los maestros, en una amplia mayoría, destacando el empleo de toda la muestra (100%) de palabras significativas para el alumnado, tales como su propio nombre, sus gustos personales, etc, seguido, muy de cerca (94.4%), del fomento de capacidades comunicativas y de la utilización de distintos lenguajes. Resulta algo más disperso el uso de distintos tipos de texto y de proyectos de trabajo con temáticas elegidas por el propio alumnado.

Table 8.
Método Constructivista que utilizan los docentes en sus aulas

Método Constructivista	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
34. Utilizo la lectura en situaciones de uso para que ellos encuentren su funcionalidad (ocio, aprendizaje, noticia…).	0%	22.2%	77.8%
26. Utilizo palabras significativas para el alumnado (su propio nombre, gustos personales…).	0%	0%	100.0%
15. Parto de los conocimientos previos que tiene el alumnado en relación con el sentido y la funcionalidad del aprendizaje del lenguaje escrito.	0%	16.7%	83.3%
44. Trabajo distintos tipos de textos, como son enumerativos (listas, menús…), informativos (notas, carteles…), literarios (poemas, canciones, cuentos…), expositivos (dossiers de proyectos, biografías…), prescriptivos (recetas, instrucciones…).	11.1%	22.2%	66.7%
30. Desarrollo experiencias educativas en la clase mediante proyectos de trabajo sobre temáticas elegidas por el alumnado.	11%	27.8%	61.1%
9. Fomento entre el alumnado sus capacidades comunicativas (escucha activa, empatía, diálogo, asertividad, argumentación…).	0%	5.6%	94.4%

10. Fomento en el alumnado que utilice los distintos tipos de lenguaje (corporal, gestual, musical, plástico…).	0%	5.6%	94.4%

La Tabla 9 muestra de qué modo los docentes de la etapa trabajan el concepto de conciencia fonológica en sus clases. Aunque la mayoría son empleados con la frecuencia de *casi siempre o siempre*, destaca la realización de juegos para contar sílabas o fonemas (100%), seguido de aquellos en los que el alumnado nombra palabras que comiencen, contengan o terminen con una sílaba determinada (94.4%). También es relevante que el alumnado no nombre, *nunca o pocas veces*, la palabra de una imagen, omitiendo la sílaba que se le haya indicado previamente (38.9%) o que no se realicen actividades para distinguir palabras de pseudopalabras (33.3%) o con la comparación entre oraciones para detectar las palabras cambiadas, modificadas o eliminadas (33.3%). Así mismo, resultan mucho más dispersos en su uso el nombramiento de la palabra de una imagen, por parte del alumnado, omitiendo la sílaba que se le haya indicado previamente y las actividades relacionadas con añadir, omitir, invertir y cambiar el orden de sílabas y fonemas.

Tabla 9.

Concepto de conciencia fonológica que trabajan los docentes en sus aulas

Conciencia Fonológica	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siemrpe o siempre
11. Realizo juegos de contar sílabas y fonemas (con o sin palmada).	0%	0%	100.0%
12. Propongo juegos de rimas.	0%	27.8%	72.2%
25. Realizo actividades para aprender a diferenciar palabras de pseudopalabras.	33.3%	22.2.7%	44.4%
44. Propongo actividades en las que se cuentan sílabas para aprender a discriminar palabras largas y cortas	11.1%	22.2%	66.7%
21. Planteo actividades para que el alumnado aísle y manipule sílabas iniciales y finales.	0%	33.3%	66.7%

22. Planteo actividades para que el alumnado aísle y manipule el sonido inicial y/o final de una palabra.	5.6%	27.8%	66.7%
35. Planteo actividades para que el alumnado pronuncie el sonido de cada fonema que contiene una palabra	0%	16.7%	83.3%
36. Realizo actividades relacionadas con añadir, omitir, invertir y cambiar el orden de sílabas y fonemas.	16.7%	27.8%	55.6%
31. Realizo actividades en las que se debe distinguir la posición de los fonemas dentro de las palabras.	16.7%	16.7%	66.7%
32. El alumnado nombra en alto palabras que comiencen, contengan o terminen con una sílaba determinada.	0%	5.6%	94.4%
23. El alumnado clasifica imágenes según su estructura silábica (número de sílabas por palabra).	11.1%	22.2%	66.7%
47.El alumnado nombra la palabra de una imagen, omitiendo la sílaba que se le haya indicado previamente (inicial, media o final).	38.9%	33.3%	27.8%
13.Presento palabras para que el alumnado indique si empieza, contiene o acaba por un fonema dado.	0%	11.1%	88.9%
14.El alumnado segmenta palabras en fonemas.	5.6%	16.7%	77.8%
51.El alumnado compara palabras que comienzan y/o terminan con un fonema determinado.	5.6%	11.1%	83.3%
43. Enseño dos oraciones para que el alumnado indique qué palabra se ha añadido, cambiado y/o eliminado.	33.3%	16.7%	50.0%

2.2. PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS Y METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE DE LECTURA

En la Tabla 10 se recoge una relación de principios metodológicos y de metodología de aprendizaje lector que pueden ser utilizados por los docentes en sus aulas. Todos ellos son utilizados *casi siempre o siempre* por la gran mayoría aunque destaca el hecho de establecer relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral y de exponer los trabajos del alumnado por parte del 100% de la muestra analizada.

Tabla 10.

Principios psicopedagógicos y metodología de aprendizaje lector utilizados por los docentes en sus aulas

Principios psicopedagógicos y metodología de aprendizaje lector	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
01. Hago preguntas al alumnado durante la lectura de textos para garantizar la comprensión del mismo.	0%	5.6%	94.4%
16. Animo a mi alumnado a interpretar las ilustraciones de un texto, aunque no sepan leer.	0%	16.7%	83.3%
20. Establezco relaciones entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral.	0%	0%	100.0%
21. Expongo en el aula los trabajos que realiza mi alumnado.	0%	0%	100.0%
32. Se presenta el texto cuyo contenido está relacionado con las experiencias del alumnado.	11.1%	11.1%	77.8%
17. Aprovecho los comentarios que durante las actividades de lectura realiza mi alumnado, aunque no tenga relación con lo que estamos tratando.	5.6%	11.1%	83.3%
02.Establezco dinámicas de animación a la lectura (cambio de personajes, cambios de finales, creación de historias con imágenes…).	5.6%	0%	94.4%
34. Organizo el aula en función de las necesidades del alumnado con distintos rincones de aprendizaje y talleres.	16.7%	11.1%	72.2%

2.3. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES (PROGRAMACIÓN O PLANIFICACIÓN, TIEMPO, AGRUPACIÓN DE ESTUDIANTES)

La Tabla 11 muestra distintas formas de organizar las actividades para el tratamiento de la lectoescritura en las aulas de Educación Infantil. Todas son empleadas *casi siempre o siempre* por una gran mayoría de los docentes encuestados y tan solo hay alguna dispersión en cuanto a si los alumnos leen en un libro de texto de una editorial pues el 94.4% prefiere aprovechar las situaciones que surgen en el aula para realizar actividades de lectura, plantear otras a partir de los asuntos tratados en la asamblea y dedicarle un

tiempo específico. De entre las lecturas en grupo o de forma individual, a pesar de utilizar varias modalidades, sigue primando esta última (94.4%).

Table 11.

Organización de las actividades empleada por los docentes en las aulas

Organización de las actividades	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
03. Realizo actividades de lectura en gran grupo.	0%	16.7%	83.3%
15. Realizo actividades de lectura en pequeño grupo.	22.2%	11.1%	66.7%
21. Realizo actividades de lectura de forma individual.	0%	5.6%	94.4%
19. Trabajo la lectura en clase a través de un cuaderno que vamos elaborando a partir de los intereses del alumnado.	22.2%	22.2%	55.6%
26.Aprovecho situaciones que surgen en el aula para realizar actividades de lectura.	5.6%	0%	94.4%
27.Las actividades de lectura parten de un proyecto, unidad didáctica y/o centro de interés.	11.1%	11.1%	77.8%
33.La programación de aula la modifico en función de las necesidades del alumnado a lo largo del curso.	5.6%	11.1%	83.3%
22.Organizo grupos teniendo en cuenta que haya alumnado con distinto nivel lector.	11.1%	22.2%	66.7%
30.Los asuntos tratados en la asamblea me ayudan a plantear actividades de lectura más significativas y motivadoras.	0%	5.6%	94.4%
04.Tengo entre las rutinas de clase un tiempo estipulado para el aprendizaje de la lectura (asamblea, rincones…).	0%	5.6%	94.4%

2.4. ESPACIO, MATERIAL Y RECURSOS HUMANOS

En la Tabla 12 se registra el uso de los recursos por parte de los docentes en las aulas y se comprueba que hay diversidad en la frecuencia de empleo en todos, destacando la utilización de la pizarra digital y otros recursos TIC, así como la coordinación con otros docentes *casi siempre o siempre.* Sin embargo, un 38.9% de la muestra no emplea los recursos tecnológicos para crear historias.

Tabla 12.
Recursos utilizados por los docentes en sus aulas

Recursos	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
28. Mi alumnado utiliza un rincón con actividades para favorecer el aprendizaje lector.	11.1%	11.1%	77..8%
29. Cuento en el aula con un lugar tranquilo dedicado a la lectura individual (biblioteca de aula).	11.1%	16.7%	72.2%
35. Utilizo varios tipos de textos en clase (álbumes ilustrados, cuentos, periódicos, revistas, libros de cocina, enciclopedias, diccionarios…).	11.1%	11.1%	77.8%
06. Utilizo los bits de lectura como complemento al aprendizaje lector.	22.2%	11.1%	66.7%
23.Utilizo las TIC para crear historias (story bird, story cubes…).	38.9%	27.8%	33.3%
05.En clase utilizo diversos recursos TIC para realizar actividades interactivas de lectura (internet, pizarra digital, material del libro o creado…).	5.6%	11.1%	83.3%
37. Utilizo la pizarra digital para realizar actividades de lectura seleccionadas de internet (vídeos, juegos, webs infantiles…).	11.1%	0%	88.9%
11.Las familias participan en actividades relacionadas con la lectura en el aula.	22.2%	27.8%	50.0%

12.Facilito información a las familias para fomentar el aprendizaje lector en casa (talleres, reuniones trimestrales, tutorías, escuela de padres…).	16.7%	11.1%	72.2%
25.Las familias realizan con su hijo en casa actividades de lectoescritura sugeridas en el aula.	11.1%	22.2%	66.7%
07.Me coordino con otros docentes para programar y/o realizar actividades con nuestro alumnado sobre lectura.	5.6%	11.1%	83.3%
08.En mi aula participan otros agentes del centro educativo u otros profesionales en acciones que favorecen el aprendizaje lector de mi alumnado.	16.7%	27.8%	55.6%

2.5. EVALUACIÓN

En la Tabla 13 se expone la frecuencia de uso de distintas formas de evaluación por parte de los docentes de la etapa y, aunque todas son empleadas, destaca el hacer una evaluación inicial al comenzar el curso escolar y analizar las tareas del alumnado para evaluarlos por el 94.4% de la muestra, seguidas del análisis de distintos momentos para la evaluación, por un 83.3%, *casi siempre o siempre.* El resto es aplicado por más de la mitad de los encuestados también *casi siempre o siempre*.

Tabla 13.

Evaluación empleada por los docentes en sus aulas

Evaluación	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
24. .Llevo a cabo una evaluación inicial al comenzar el curso escolar.	0%	5.6%	94.4%
36. Analizo distintos momentos en el aula durante el curso para evaluar el aprendizaje lector de mi alumnado.	11.1%	5.6%	83.3%

09. Utilizo momentos concretos durante el curso para evaluar a mi alumnado con una prueba lectora.	16.7%	22.2%	61.1%
10. Utilizo una rúbrica específica sobre competencia lectora para evaluar a mi alumnado.	27.8%	16.7%	55.6%
13.Analizo las tareas que hace el alumnado para evaluarlos.	5.6%	0%	94.4%
14. Al finalizar una tarea sobre lectura, el alumnado reflexiona sobre lo aprendido.	11.1%	27.8%	61.1%

2.6. TIPOS DE TEXTOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos acerca del uso de la tipología textual en diferentes tablas que distinguen las modalidades más empleadas para cada clasificación. De todos ellos, el menos empleado es el prescriptivo, a pesar de que algunas investigaciones demuestran que es importante un trabajo didáctico con ellos por su presencia determinante en la sociedad (Domínguez Rivas, Molina García y Enrique Mirón, 2017; Enrique Mirón y Molina-García, 2017).

En relación con los textos enumerativos, la Tabla 14 muestra una gran diversidad de empleo y tan solo se destacan los listados como el texto utilizado, *casi siempre o siempre,* por la mitad de los encuestados.

Tabla 14.

Numerical texts used by teachers in their classrooms

Textos enumerativos	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
01. Listados (de compra, de juguetes, de clase, de títulos de cuentos…).	33.3%	16.7%	50.0%
23. Etiquetas (de ropa, de alimentos…).	61.1%	11.1%	27.8%
18. Horarios (de programas de TV, de actividades escolares, de casa…).	72.2%	5.6%	22.2%
19. Índice (libros, revistas, cuentos…).	44.4%	16.7%	38.9%
10. Enciclopedias, diccionarios, atlas…	66.7%	22.2 %	11.1%

24.Folletos y carteles.	27.8%	33.3%	38.9%
09. Menús (escolares, de restaurantes...).	55.6%	38.9%	5.6%
29.Catálogos, guías telefónicas, agendas…	61.1%	11.1%	27.8%
30. Recetas de cocina.	44.4%	22.2%	33.3%

Respecto a los textos expositivos, la Tabla 15 indica que también suelen utilizarse con distinta frecuencia aunque destacan los libros de texto o escolares con un 72.2% *casi siempre o siempre,* que solo la mitad de los docentes emplea los dossiers de proyectos de trabajo *algunas veces* y que también la mitad de ellos nunca consideren el uso de textos para el desarrollo de una exposición oral.

Tabla 15.

Textos expositivos empleados por los docents en sus aulas

Textos expositivos	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
02.Dossier de proyectos de trabajo.	27.8%	50.0%	22.2%
08. Reseñas sobre biografías, salidas escolares, experimentos...	33.3%	27.8%	38.9%
11. Libros de texto o escolares	22.2%	5.6%	72.2%
12. Textos para el desarrollo de una exposición oral.	50.0%	22.2%	27.8%
17. Libros de consulta.	44.4%	16.7%	38.9%

En cuanto a los textos prescriptivos, el único que es utilizado *casi siempre o siempre* por el 83.3% de la muestra son las normas pero parece ser la tipología menos recurrente dado que los porcentajes de *nunca o pocas veces* es elevado, en el caso de los prospectos (83.3%) y rozando la mitad de la muestra tanto las recetas de cocina como las instrucciones.

Tabla 16.

Textos prescriptivos empleados por los docentes en sus aulas

Textos prescriptivos	Nunca o pocas veces	Algunas veces	Casi siempre o siempre
30.Recetas de cocina.	44.4%	22.2%	33.3%
31.Instrucciones.	44.4%	33.3%	22.2%
03. Normas (de juego, de comportamiento…).	0%	16.7%	83.3%
20. Prospectos de medicamentos infantiles.	83.3%	16.7%	0%

Respecto a los textos literarios, su uso es muy frecuente, según se recoge en la Tabla 17, destacando los cuentos, narraciones y leyendas, así como los refranes, canciones y adivinanzas, además de la poesía, por parte del 100% de la muestra *casi siempre o siempre.* Tan solo los cómics y tebeos *nunca o pocas veces* son escogidos por el 50% de la muestra.

Tabla 17.

Textos literarios empleados por los docents en sus aulas

Literary texts	Never or rarely	Sometimes	Almost always or always
21. Cuentos, narraciones y leyendas.	0%	0%	100.0%
22. Refranes, canciones y adivinanzas.	0%	0%	100.0%
04. Álbumes ilustrados.	11.1%	16.7%	72.2%
26. Elaboración de libros de cuentos, poesías, canciones, refranero...	16.7%	11.1%	72.2%
06. Poesía.	0%	0%	100%
27. Teatro y dramatización.	5.6%	22.2%	72.2%
13.Comics y tebeos.	50.0%	22.2%	27.8%

Por último, los datos sobre la frecuencia de uso de los textos informativos están recogidos en la Tabla 18 donde se comprueba que hay gran diversidad de uso. Tan solo destaca el empleo de las ilustraciones, *casi siempre o siempre,* por el 88.9% de la muestra. También es interesante conocer que el resto de los textos no son empleados con tanta periodicidad y, concretamente, los correos electrónicos y redes sociales, anuncios publicitarios y propaganda y libros de divulgación y folletos o similares no son trabajados por porcentajes próximos a la mitad de los docentes (50%, en el primer caso y 44.4% en los otros dos).

Tabla 18.

Textos informativos empleados por los docents en sus aulas

Textos informativos	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Casi siempre o siempre
05. Diarios y revistas.	22.2%	27.8%	50.0%
25. Anuncios publicitarios y propaganda.	44.4%	22.2%	33.3%
07. Correspondencias (cartas).	38.9%	33.3%	27.8%
15. Mapas conceptuales.	66.7%	16.7%	16.7%
14. Ilustraciones.	0%	11.1%	88.9%
28. Libros de divulgación, folletos...	44.4%	38.9%	16.7%
16. Correos electrónicos y redes sociales.	50.0%	33.3%	16.7%

3. EL PAPEL DE LAS FAMILIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

En general los padres están muy sensibilizados con la lectura en la etapa de Educación Infantil pues reconocen sus beneficios y creen, desde hace tiempo, que su implicación es valiosa en este sentido. A pesar de que, probablemente, no todos tengan adquirido un hábito lector consolidado (Conecta Research, 2019) sí consideran que esta actividad es óptima, por lo que su implicación es alta y su actitud es favorable para fomentarla y participar en actos y eventos relacionados con la lectura (Molina-García, 2009), sin diferencias debidas a la cultura de origen (Del Moral Barrigüete y Molina-

García, 2018). Cuestión aparte es si la lectura está presente en todas las acciones cotidianas, debido a la prioridad del lenguaje visual de la cultura de origen bereber, o si todos las familias cuentan con competencia lectora y lingüística suficiente para acometer algunas tareas, como por ejemplo seleccionar un libro de una librería o bliblioteca, pues se detectan algunos casos en los que estas acciones no se llevan a cabo.

3.1. ACTITUDES FAMILIARES HACIA LA LECTURA EN GENERAL

En general, las actitudes de la familia respecto a la actividad de leer es muy favorable, tal y como se expone en la Tabla 19. No solo consideran que *La lectura es esencial en la vida diaria* (99.0%), sino que incluso *Suelo leer el texto que aparece en la pantalla cuando veo televisión* (99.0%) y *La lectura debería ser uno de los entretenimientos favoritos de las personas* (98.0%). Sin embargo, aunque un 98.0% asegure que *La lectura ayuda a resolver situaciones cotidianas (como cocinar o tomar un medicamento)*, cerca de la mitad de la muestra (47.5%) *Prefiero ver videos en Internet y evitar sitios web que tengan muchas letras* y el 70% confiesa que *Al comprar un electrodoméstico, es más útil usarlo directamente que leer las instrucciones*.

Table 19.

Resultados del cuestionario sobre actitudes familiares sobre lectura y prácticas de las familias

Actitudes lectoras	Sí	No
1. Disfruto cuando voy a una librería o biblioteca.	94.0%	6.0%
2. Suelo leer el texto que aparece en la pantalla cuando veo televisión.	99.0%	1.0%
6. La lectura es esencial en la vida diaria.	99.0%	1.0%
14. Leer es una pérdida de tiempo.	4.0%	96.0%
15. Prefiero ver videos en Internet y evitar sitios web que tengan muchas letras. .	47.5%	52.5%
18.La lectura debería ser uno de los entretenimientos favoritos	98.0%	2.0%

de las personas.		
23. Me gusta compartir con otra información que he leído en Internet, libros o revistas.	96.0%	4.0%
31. Durante todo el día me tomo tiempo para leer.	87.9%	12.1%
39. La lectura ayuda a resolver situaciones cotidianas (como cocinar o tomar un medicamento).	98.0%	2.0%
40. Al comprar un electrodoméstico, es más útil usarlo directamente que leer las instrucciones.	30.0%	70.0%

3.2. ACTITUDES FAMILIARES SOBRE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL APRENDIZAJE DE LECTURA DE LOS NIÑOS

En la Tabla 20 se recogen los resultados obtenidos acerca del grado de implicación de las familias respecto al aprendizaje lector. Dichos resultados avalan una gran implicación familiar puesto que una amplia mayoría de la muestra (con porcentajes cercanos al 100%) se decanta por actitudes positivas, incluso el 100% considera *que Un libro siempre es un buen regalo para una niña / niño* y que *Se recomienda que los padres enseñen a sus hijos la utilidad de la lectura*. Sin embargo, un 13.0% de los encuestados aún piensa que *Los padres no son responsables de que los niños aprendan a leer, para eso está la escuela*.

Tabla 20.

Implicación familiar en el aprendizaje lector de los hijos

Implicación familiar	Sí	No
5. La lectura debe ser una actividad importante en la familia.	98.0%	2.0%
12. Un libro siempre es un buen regalo para una niña / niño.	100%	0%
19. Es aconsejable que la familia dedique un tiempo fijo por semana para leer en casa.	97.0%	3.0%

24. Se recomienda que los padres enseñen a sus hijos la utilidad de la lectura.	100%	0%
26. Hay muchos momentos en la vida familiar que se pueden usar para enseñarle a nuestro hijo a leer (comidas, viajes, hora de acostarse...).	99.0%	1.0%
29. Los padres no son responsables de que los niños aprendan a leer, para eso está la escuela.	13.0%	87.0%
32. Los padres deberían estar interesados en ayudar a sus hijos a aprender a leer.	99.0%	1.0%
33. Es recomendable que la familia seleccione o recomiende programas educativos (TV, móvil, ordenador) a sus hijos para que aprendan a leer.	98.0%	2.0%
35. Es importante que los hogares tengan un espacio dedicado al uso y cuidado de una biblioteca familiar.	95.0%	5.0%
38. Es recomendable que la familia fomente el uso correcto de las lecturas realizadas con las nuevas tecnologías (ordenador, móvil, televisión...).	98.0%	2.0%

3.3. HÁBITOS GENERALES QUE DESARROLLAN UNA INICIACIÓN PARA APRENDER A LEER EN TODAS LAS SITUACIONES FAMILIARES

En la Tabla 21 se informa sobre las actividades que realizan habitualmente los padres con sus hijas/os para facilitar y motivar la iniciación al aprendizaje lector. Los resultados acreditan la existencia de dichas actividades en los hogares en porcentajes altos cercanos al 100% y todos *Hablo con mi hijo sobre las cosas que hemos hecho*. Tan solo hay un 10.9% que no lee en lugares de casa donde puedan ser vistos por sus hijos o hijas para propiciar la imitación, un 13.0% que no responde cuando un hijo o hija pregunta "¿qué pone aquí? Y un 14.0% que no ve ni selecciona libros de la librería o biblioteca junto a sus hijos o hijas.

Tabla 21.

Actividades familiares para motivar a la lectura

Hábitos lectores	Sí	No
3. Leo en lugares de la casa donde mi hijo puede verme y / o imitarme.	89.1%	10.9%
4. Hablo con mi hijo sobre las cosas que hemos hecho.	100%	0%
7. Paso las páginas de un libro electrónico o de papel (cocinando, una historia ...) con mi hijo.	95.0%	5.0%
8. Generalmente respondo a mi hija/hijo cuando me pregunta "¿qué pone aquí?".	99.0%	1.0%
11. Miro con mi hijo/a programas infantiles que le enseñan a leer (en la televisión o en Internet).	87.0%	13.0%
20. Hago con mi hijo algún tipo de actividad para que se aficione a la lectura.	95.0%	5.0%
21. Cuento o invento historias oralmente con mi hijo.	94.9%	5.1%
25. Canto con mi hijo canciones infantiles o recito poemas, trabalenguas, acertijos.	98.0%	2.0%
28. Selecciono los programas educativos de los lectores para mi niño a utilizar en mi móvil, televisión, tableta…	91.0%	9.0%
36. Veo y / o selecciono con mi hijo los libros que están en una librería o una biblioteca.	86.0%	14.0%
41. Participo en las actividades organizadas por la escuela para promover la lectura.	95.7%	4.3%

3.4. ACTIVIDADES DE LECTURA FAMILIAR EN SITUACIONES DIARIAS

En la Tabla 22 se recoge información sobre actividades que realizan habitualmente las familias, en las que hacen uso de la lectura mediante iconos o letras del alfabeto. Aunque todos incluyen este tipo de acciones en sus rutinas habituales en casa con porcentajes altos, las más utilizadas son *Juego con mi hijo con juguetes que tienen el*

alfabeto (tapetes con letras y números...) y *Leo en voz alta (una historia, la instrucción de un juguete, una receta...) con mi hijo* (ambas con un 96.0% de casos afirmativos). Sin embargo, la menos utilizada (con un 26.3% de casos negativos) es *Escribo la lista de compras con mi hijo (con iconos o con palabras)*, seguida de *Juego con mi hijo a componer y descomponer palabras* (16.0% de casos negativos).

Tabla 22.

Actividades de lectura familiares con iconos y letras

Actividades con iconos y letras	Sí	No
9. Leo libros infantiles o sitios web con ilustraciones con mi hijo/a para que interprete las imágenes.	92.9%	7.1%
10. Leo o escribo notas (de compra, recordatorias, recados…) con mi hijo.	87.1%	12.9%
13. Juego con mi hijo con juguetes que tienen el alfabeto (tapetes con letras y números ...).	96.0%	4.0%
16. Leo con mi hijo programas de televisión para elegir un programa (infantil, una película, un concurso ...).	88.1%	11.9%
17. Juego con mi hijo para adivinar o decir palabras que contienen una sílaba elegida por nosotros.	91.1%	8.9%
22. En los momentos cotidianos, leo en voz alta con mi hijo las etiquetas de productos, el logotipo de marcas conocidas o señales de tráfico.	95.0%	5.0%
27. Juego con mi hijo a componer y descomponer palabras.	84.0%	16.0%
30. Nombro las imágenes de un libro, un sitio web o un lugar (museo, biblioteca ...) con mi hijo.	89.1%	10.9%
34. Leo en voz alta (una historia, la instrucción de un juguete, una receta ...) con mi hijo .	96.0%	4.0%
37. Escribo la lista de compras con mi hijo (con iconos o con palabras).	72.7%	26.3%

REFERENCIAS

Conecta Research (2019). *Hábitos de lectura y compra de libros en 2018*. Conecta Research para la Federación de Gremios de Editores de España, Madrid. https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2018.pdf

Consejo Escolar del Estado (2019). Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo Ceuta y Melilla Curso 2017-2018. Madrid: Secretaría General Técnica del MEFP. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4f35ae94-f996-4ceb-b3f0-21b2e421ec26/i19cee-informe.pdf

Enrique Mirón, C. y Molina-García, M.J. (2017). Los Prospectos: Uso y Comprensión. Una Investigación intercultural con Ciudadanos Universitarios y no Universitarios. *Porta Linguarum, Monográfico II,*201-229

Del Moral Barrigüete, C. y Molina-García, M.J. (2018). Diseño y validación de un cuestionario sobre hábitos lectores en futuros maestros durante su etapa preuniversitaria. *Reugra, 25*, 51-79. http://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.100

Domínguez Rivas, L., Molina García, M.J. y Enrique Mirón, C. (2017). *Alimentación y cultura: análisis de textos gastronómicos* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Granada. https://digibug.ugr.es/handle/10481/50394

España. Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre. por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Publicado en BOE núm. 4. de 4 de enero de 2007

España. Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo. de Educación. Publicado en B.O.E. nº 106. de 4 de mayo

España. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre. para la mejora de la calidad educativa.Publicado en B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre

Martín Ortega, P. y Molina-García, M.J. (en prensa). Diversidad lingüística como input en estudiantes preuniversitarios. *Onomazéin, 50*, 274-294

MEFP. Orden ECI 3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado.* 5. 1016-1036

Molina-García, M.J. (2007). *Las habilidades de comprensión lectora en la etapa de Educación Infantil. Una propuesta de intervención* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada

Molina-García, M.J. (2009). La familia también anima a leer. En Rico, Jiménez, Molina, Rienda y Ramos. *Ámbitos para la dinamización de la lectura.* Grupo Editorial Universitario

Molina-García, M.J. y Gómez-Villalba, E. (2010). *Lectura y expresión oral.* CCS

Molina-García, M.J. (2011). Primeros contactos con la lectura: descubriendo el placer de leer. En Molina, Segura, Rojas, Villena y Molina. *Experiencias prácticas para Educación Infantil* (pp.73-85). Aljibe

Munita, F. (2014). Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación*, 6(3), 448–475. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2014.965449